

英語基礎教育法としての「構造分析メソッド」

：英語の統合基礎力構築から知性の自信回復へ

田 村 亮 子

"The Structure-Analysis Method"

as a Teaching Method for the Basic English:

From the Construction of the Integrated Foundation of English
to the Recovery of Intellectual Self-Confidence

Ryoko Tamura

<目次>

はじめに

I. 中学、高校における英文法教育の問題

1. 実践的な英語とは何か？
2. 「Oral Group」と「Document Group」
3. 「文法」という科目の不在と混乱
4. 「オーラル・コミュニケーション」という科目の矛盾
5. 「理解」を伴わない英語学習
6. 英語教育法の混乱がまねく学生自身の知性についての自信喪失

II. 「構造分析メソッド」とは何か？

1. 構造分析メソッドの成り立ち

2. 構造分析メソッドは Grammar, Reading, Writing の基礎から応用までの統合メソッド
3. 構造分析メソッドから見た文法事項の重要度の違い
4. 構造分析メソッドと英和辞書の成り立ちの理解
5. 構造分析メソッドが最も力を発揮する複文の解説
6. 習得した積み木を重ねる「自力」講読訓練
7. 構造分析メソッドは連続した論理的思考の訓練
8. 知性の回復から自信の回復へ：おわりに

はじめに

最近、中学、高校、さらに大学、短大の間での「接続」の問題が取り上げられるようになってきた。英語に関して言えば、それぞれの教育機関においてどのような教育内容が、どの程度まで、どのような全体的計画のもとに教えられているか、という点に関して、中学、高校、大学(短大)の間の相互理解が不十分であることが指摘されているのである¹。このような「接続」の不十分さは、学ぶ生徒の側からすれば、個人の努力ではいかんともしがたい障害となって生徒たちの英語学習の発達の流れを塞ぎ止めるという結果を引き起こしている。本論は、そのような英語教育の現在が抱える問題と、その問題に対する一解決策として提案する「構造分析メソッド」という試みについて説明を試みる。

I 中学、高校における英文法教育の問題

1. 実践的な英語とは何か？

本学、英語科への新入生に、アンケートなどで、英語力についての目標、希望を尋ねるとき、決まって登場するのが、「生きた英語——実践で使える——ができるようになり

1 「高校英語教育と大学英語教育の接続をめぐって」信州大学教育システム研究開発センター、語学教育カリキュラム研究開発分野研究報告(2000年12月)は「接続の問題」に焦点を当てて、日本における英語教育の分析を行っている。

たい」、「英語を生かした仕事に就きたい」という希望である。

「実践で使える」英語能力とは現実にはどのような英語力を意味するのか。ここで、まず、英語を実際の生活において運用し、対人間の意思の疎通を図ることができる能力という意味で、「実践的」英語力を「英語運用能力」と名づけることとする。「英語運用能力」と言うとき、まず明らかにされなければならないことは、その能力が、どのような種類の、どのようなレベルでのコミュニケーションを可能にするものかという点である。以下に大変大雑把ではあるが、それらのレベルを区別してみよう。

- (1) 英語圏の国へ旅行に行き、買い物やホテルでの手続きが、片言ながら、一応、可能となる英語運用能力
- (2) 英語圏の国へ行って1、2週間ホームステイする際に、衣食住にまつわる日常会話を可能とする英語運用能力
- (3) 英語の新聞、雑誌を読み、特定のトピックについて意見を交換することができる。
(英語で書かれた)文書、国際 e-mail を媒体とする職業一般に就く、あるいは、英語圏の国の高校、大学、大学院を卒業するために必要な英語運用能力
- (4) 取り扱う英語の文献量が多く、その文献理解の正確さがより厳しく要求される職業、さらに、英語による文筆業者として必要とされる英語運用能力

これらのどのレベルの英語運用能力の習得を目指すのかによって、そのために必要とされる学習方法は大きく異なってくる。ここで、「大きく異なる」というのは、目的によって異なった種類の学習方法があるということではない。下のレベルから上のレベルに上るためには、学習量全般が増えるという点はもちろんのことであるが、下のレベルと上のレベルで決定的に異なるのは、それぞれの英語運用能力レベルにおいて必要とされる「文法理解の基礎」である。つまり、より高度な英語運用能力を目指せば目指すほど、より堅固な文法基礎力が必要となってくるということである。

では、「文法基礎力」とは何か。「文法基礎力」とは「体系的な文法理解に基づいた正確な読解力と作文力」である。多くの語彙を習得することも基礎力に含まれることは間違いない。しかし、体系的な文法理解に基づいた読解力と作文力がなければ(3)以上のレベルにおける英語運用能力をもつことは難しくなる²。

ここで、この意味での、文法基礎力の有無を基準として、上にあげた4種類の英語運用能力を分類してみると、レベル(1)、(2)とレベル(3)、(4)の大きく2つのグループに分けられることがわかる。これらのグループの違いは、前者が英語で書かれた文献理解を必ずしも前提としない、あるいは、前提としても必要文献の内容と量がごく限られているのに対して、後者は文献理解を必要条件として成り立つ運用能力であるという点にある。この意味で、前者を「Oral Group」、後者を「Document Group」と便宜上名づけることにする。

2. 「Oral Group」と「Document Group」

英語圏の国へ旅行に行つて必要となる最低必要なコミュニケーションを可能とする程度の英語力があればよいのであれば、「旅行用会話集」などを購入し、そこに集められている必要定型句とそれらのある程度応用した文を丸暗記すれば事足りる。現在では Information Technology の発達に伴って、PC と適当なソフトを介在させることによって、必要定型句を機械に発声させることも可能である。英語運用能力をこのレベルの目的を果たすことに限ってしまえば、一定の語彙の蓄積と基本文構造が修飾部によって複雑化した複文を文法的に正確に読み解く能力は必ずしも必要とはならない。

しかし、国際 e-mail を媒体とする仕事に就いたり、アメリカの大学に正規に留学したい、国際会議の通訳になりたい、などという希望を抱く場合、英語で書かれた文章を文法的に正確に読むことが可能であり、同時に同程度の英文が書ける能力は必須条件であることは言うまでもない。しかし、「実践に使える英語」ができるようになりたいと希望する学生で、ここに述べた英語のレベルの様々と、文法基礎力の問題の関連を理解して

2 TOEFL, TOEIC はアメリカの語学試験専門の機関による、主に、レベル(3)以上の英語運用能力の度合いを測ることを目的とする試験であるが、この試験における文法問題は、十分な文法理解を基礎にもたなければ歯が立たない。現在、日本人の TOEFL の平均点は、近隣のアジア諸国(韓国、中国、タイ、フィリピン、インド、シンガポール)の中で最低である。受験人口が異なるという点や、これらの国々の言語と英語との言語学的距離(差異)を考慮すれば、単純比較は不可能であるにせよ、文法の基礎理解力の低下がその主な原因であることは歴然としている。その反省として、TOEFL、TOEIC の受験が広まることによって、大学受験のためだけではなく、実践英語力を高めるためにこそ、英文法の理解が欠かせないという主張をもつ文法参考書が次々と現れている。TOEFL 公式サイト(<http://www.toefl.org/>)参照。

いるものはほとんどいないのが現状である。

「生きた英語」「実践英語」という決まり文句は、「生きていない英語」「実践に使える英語」に対して意味を持つはずであるが、学生たちがどのような英語をして「生きていない英語」「実践に使える英語」とみなし、どのような英語を「生きた英語」「実践的英語」と考えているのかを探てみると、その共通要素として挙げられてくるのが、「教室や、机の上で行われる文法の学習、英語文献の講読」＝「生きていない英語、実践的でない英語」「対人間のコミュニケーションの実際に運用される英語」＝「生きた英語、実践英語」という図式である。平たく言えば、他者に相対して「ぺらぺらしゃべることができる」ことこそが「生きた英語」「実践英語」であり、それに対して役に立たない英語の筆頭として上げられるのが「英文読解」「英文法」の学習であるという印象を持つ傾向が多いのである。しかし、実際には「ぺらぺらしゃべる英語」にはレベルの差があり、(3)以上のレベルでの内容の意思疎通を可能にするには、文法理解に基づいた英語文献の講読、つまり、「生きていない」英語の学習が必要であるという厳然たる事実が存在する。

ぺらぺしゃべるだけではなく、さらに、「英語を生かした仕事」に就きたいと望めば、多くの場合、(3)レベル以上の英語運用能力を必要とするものが多いのは当然である。従って、そのような仕事に就くことは、英語文献を正確に読み書きできる英語力を身につけない限り可能とはならない。つまり、皮肉なことに、職業としての英語力を望むという観点からも、英文法の理解を前提として成り立つ英語文献の読み書き、つまり、彼らの言う「生きていない英語」に時間を費やす必要は増してくるのである。

しかし、実際には、以上のような英語運用能力と確固たる文法理解を基礎とした文献講読力の相互補完性について理解している学生は多くはない。そうなれば、この点を理解しないことによって起こる混乱は英語学習に関する問題を複雑化する要因となり、さらには英語学習に対する様々な誤解を引き起こすことにつながってくる。そのような誤解が引き起こす結果のひとつには英会話教室、英会話の授業、語学留学への過大な期待がある。レベル(1)(2)の英語力取得を目的とするのであれば、英会話教室の存在意義はそれなりに大きいといえる。しかし、(3)以上のレベルにおける英語運用能力取得を可能とするためには、口頭での訓練以前に文法的に正確な文献の読み書き力の取得という前提を満たさなければならない。英会話学校にどれほどの時間と金銭をつぎ込んだ

としても、また、物理的に身体を英語圏の国に運んだとしても、その前提を満たすことなしには、(1)(2)のレベル内での堂々巡りが起こるばかりである。

3. 「文法」という科目の不在と混乱

現在の、中学、高校の現行制度には、「(英語)文法」という科目が存在しない。

1989年3月に改訂された高等学校学習指導要領には「オーラル・コミュニケーション」という科目が新設された。「オーラル・コミュニケーション」は、A: 日常的な会話能力、リスニング・スピーキング初歩、B: 主にリスニング、C: スピーチ・プレゼンテーション・ディスカッション、に分かれており、生徒はA, B, Cの中から、最低2科目を選択履修することになっている。この科目をサポートするためにJETプログラムによるネイティブ・スピーカーがAETとして導入され、その数は現在5千人を超えている。これに伴って、現在中等教育を受けている生徒のほとんどはAETに接する機会が与えられることになった。AETの導入によって、日常の学習過程において英語を母国語とする人間と接触する経験が可能となったことは、1980年代以前との英語教育と比較すると隔世の感がある。

しかし、文法に関して言えば、英語Ⅰ、英語Ⅱ、Reading、Writingという科目の一部分として英語文法を教えるはするが、英語文法を順序立てて、体系的にまとまった形で理解を組み上げることを目指す「英文法」という科目はこの指導要領には存在しない。従って、教師が体系だった文法教育を行おうとすれば、「オーラル・コミュニケーション」の一コマを、看板はそのまま、中味を「英文法」に変更して行う他はない³。

看板が何であろうと、文法の体系的理解の必要性を理解している教師によって教育される機会を得る学生は幸運である。しかし、学校でそのような教師に出会う機会に恵まれなければ、塾、予備校などの学校外の実教育機関においてその不足が補われない限り、中学、高校を通じて、一貫した文法教育に接することは困難になる。現在本学に入学してくる学生の多くに共通することは、このような文法不在、あるいは、文法教育の不遇状態によって、英語の体系的文法理解が(程度の差こそあれ)大きく不足しているとい

3 このように「Oral Communication」の科目名で文法を教えることは「オラコンG (Oral Communication Grammar)」という通称を得ていると荻野俊哉氏が指摘している。『現代英語教育』1999年1月号。

う点である。文法の体系的な理解の不足だけではなく、必要な文法事項そのもののいくつか、あるいは、多くが未履修であることにより、中学1、2年のレベルの英語の文献を読解すること、英語でそのレベルの文章を作成することにさえ困難を覚える学生が多いのである。

このような状態が発生する原因として考えられる主なものは、現在の中学から大学までの各レベルで見られる英語教育の方法の混乱にあると考えることができる⁴。その中で、英語文法の習得に関する理論の混乱の第1は「文法学習無用説」、すなわち、英語を第1言語とする文化圏に住む幼児が文法を教えられなくても英語がしゃべれるようになるのと同じように、中学生以上の年齢に達している（日本語を母国語とする）学習者であっても、英文法を学習せずに英語運用能力が習得が可能であるという理論と、その逆である「文法必要説」、すなわち、日常生活時間の半分以上において英語に浸される環境にない限り、小学校中学年を境として英文法教育による日本語と英語の言語の構造的関係の学習が必要となる、という説の間の混乱である。現在の中学、高校の指導要領は文法無用とまではいかずとも、体系的な文法理解を軽視するものであることは否めない。その結果として起こっていることが、指導要領の矛盾である。

4. 「オーラル・コミュニケーション」という科目の矛盾

高校の現学習指導要領の中の「オーラル・コミュニケーション」の中の「C」は「スピーチ・プレゼンテーション・ディスカッション」であるが、これは先に述べた英語のレベルでは明らかに（3）に属するものである。しかし、「オーラル・コミュニケーション」の「A」「B」「C」の中から2科目選択する際に「C」を選ぶ学生がほとんどいない現状⁵は、「オーラル・コミュニケーション」という科目と他の英語の科目との設定上の相互関係について理解が充分でないことによって起こる矛盾の現れであると言えるのではないだろうか。つまり、「オーラル・コミュニケーション C」という授業を受けること

4 中学、高校における英語の学習時間の短縮によって、文法以外にも、英語学習の基礎として習得が必須であるにもかかわらず、触れられない、あるいは、取り扱いが不十分な学習項目として、筆記体の読み書き訓練、単語の音声記号(Phonetic Alphabet)の習得訓練などがあるが、これらの項目に関する習得不足が引き起こす問題は本論では取り扱わない。

5 「高校英語教育と大学英語教育の接続をめぐる」(既出) p. 7.

が可能になるためには、「オーラル・コミュニケーション」という科目の看板のもとに、「オーラル・コミュニケーション」ではない(文法・講読)授業を行う必要が出てくるという矛盾である。

このように混乱した指導の中に、学生たちをして、中学、高校で学んでくる英語が「生きていない」と感ぜしめる理由のもうひとつに潜んでいると筆者は考えている。「オーラル・コミュニケーション」という科目の設定とネイティブ・スピーカーによるAETの導入がその狙いとすることは、口頭での実際の「生きた」コミュニケーションの機会を授業に取り入れることであった。しかし、その授業を受けることによって、上に述べた(1)のレベルでの英語運用能力の開発は可能になるものの、学校の授業以外の助けなしには、それ以上の運用能力の発達は多く起こらない現実を前にして、学生たちは、「生きた英語力」を身につけることを希望しながらも、中高で提供される「生きた英語」の授業が、必ずしも、彼らの望むレベルのものではないと感じ、不満を抱くにいたっているのではないかと考えるものである。

5. 「理解」を伴わない英語学習

さらに、本学、新入生へのアンケートに書かれている「オーラル・コミュニケーション」以外の英語の授業の描写は、「文法の説明がほとんどない」「単語を並べてなんとなく訳をする」「先生の翻訳を書き写して、その訳を暗記して試験に望む」「文法項目、構文を暗記する」というように、学生たち個々人の「英語という言葉の成り立ちを理解する」という知性の働きが必ずしも伴わないものが多い。「教師の訳を書き写す」「暗記する」行為も、もちろん、知性の働きの一部ではある。しかしながら、知性の最も本来的な働きは、質問を発することに始まって、「ひらめき」を通じて、与えられたデータの中に理解可能性(intelligibility)を把握する行為⁶、つまり、英語学習においては、「なぜ、この英文が日本語ではこのような内容の文になるのか」といった言語の成り立ちの「なぜ」を理解する行為である。暗記というような行為は、このような知性本来の働きの補完行為としてこそ意味をなすものであって、本来的な働きの代用はできない。従って、「理解

6 詳細は拙論 "A Study of the Human Cognitional Structure According to Bernard J. F. Lonergan : As a Preliminary Analysis of a Presupposition of the Contemporary Christological Questions" 本学紀要第12号、参照。

する」という知性本来の働きが中心に位置しない英語学習は苦痛を伴うものとなってくる。このような意味で、学校での英語の勉強を「生きていない」と感じさせるのは、すなわち、自らの知性の本来性が「生かされていない」学習であることを学生が感知する結果のひとつの表現であると考えられるのである。

6. 英語教育法の混乱がまねく学生自身の知性についての自信喪失

このような混乱が続くと、英語ができるようになりたい、「生きた英語」「実践の英語」を学び、「英語を使った職業に就きたい」と願いながら、文法の基礎理解が不足しているために、(1)(2)のレベルを脱出できない状況に陥る学生が増加する。そのような学生たちにとってみれば、英語学習はいくら先に進めどもゴールに届かないベルトコンベアの上を歩いている状態に似通ったものとなってくる。

しかし、より大きな問題となるのは、このような混乱が、英語学習だけにとどまらない問題を引き起こしていると考えられる点である。つまり、そのような教育方法の混乱状況を知ることのない学生たちが、英語ができるようになりたいという「夢」と「現実」の乖離状態を長年経験することによって、自分の英語理解力の不足の原因を自らの能力の問題として捉え、自信喪失、自己不信、学習不安といった、「学習」という行為を行う際に最も避けねばならない状態に陥るという問題である。入学当初に行うアンケートの中で、一人の学生が次のように述べている。

「私の高校では、3年間を通じて英文法の授業がありました。それにもかかわらず、私の文法力は Placement Test が示す通り⁷、ほとんど身についていません。ショックです。私の頭が悪かったのでしょうか。」(下線：筆者)

著者が同僚達の協力を経て、過去7年間に試みてきた「構造分析メソッド」と、ここに名づける英語教育法は、そのような混乱、自信喪失状態にある学生たちに、短期間で、体系的に文法の基礎とその基礎に基づいた読解と英作文の基本を習得させることによって、(3)以上のレベルの英語の運用能力の発達を可能とすることを目指す教育法のひとつの試みとして編み出してきたものである。本論は以下に、構造分析メソッドについてその

7 平成13年度、4月当初に本学英語科のBIU-I（英文法I, 英作文）の授業で、この学生の成績は下から10番目の成績であった。

特徴の解説を試みる。

Ⅱ 「構造分析メソッド」⁸とは何か？

1. 構造分析メソッドの成り立ち

「構造分析メソッド」

A	提示プロセス	ルール（英文法）の理論的説明
B-1	消化プロセス（1）	そのルールに基づいて書かれている「基本文」の構造の分析訓練
B-2	消化プロセス（2）	そのルールに基づいた英文の作成訓練
B-3	消化プロセス（3）	「応用文」文献講読訓練

から成り立っている。

「理論的説明」はもっぱら、教員の側から与える部分であり、学生はその理論を理解しようと努める。例えば、文の基本要素についての説明は以下のように展開する。

例： Tom opened the windows.

A. [提示プロセス]： ルール（英文法）の理論的説明：

上記の英文について、1) 文(sentence)には主部と述部がある。2) この文における主部はTomであり、述部はopened the windowsである。3) 述部の中心をなすのは述語動詞であり、英語の場合、述語は約5種類に分類される。それぞれの動詞はその動詞の後にくる文の要素の性質を決定する。4) この文の述語動詞は第3文型のopenedであり、過去の時制を現すために語尾変化(-ed)している。5) 第3文型の動詞はその動詞によって示される主部の行為が行為の対象を必要とする。なぜなら、open という行為

8 アメリカの文法教科書では「ダイアグラム」と呼ばれる構造分析が使われている。かつては、日本においても、高校の英文法、英作文用教科書として使用された *How to Use Better English* (教育出版 1956)、原仙作「英文標準問題精講」(旺文社、初版：1933)などに用いられているが、最近のわが国ではほとんど用いられていないようである。「構造分析メソッド」はこれらの構造分析を参考に発展させたものである。

は the windows という対象物 (object) があってはじめて意味をなすからである。このように、ルールの理論的説明は、ひとつの文の成り立ちの論理の説明であり、ひとつの英文が「なぜ、そのような意味をなすか」の「なぜ」の解説説明である。理論的説明によって、学習者は、英文を理解することは、「理由はわからないが、なんとなくそのような意味になるのではないか」、といったあてずっぽうの作業ではなく、これこれの理由に基づいて、このような意味となる、という明確な論理に裏付けられた作業であることを理解するようになる。

先に述べたように、人間の知性は「なぜ」という質問を前提として、その質問に対する答えを探そうとし、ひらめき (insight) を得、そのひらめきの内容を表現化することによって質問への答えを得る。ひらめきを得る以前の状態は「わからない」状態、ひらめきの後の状態は「わかった」状態と表現される。本学の新入生の英語理解に限定してみると、英文を成り立たせる文法論理の解説が不十分なために、学生の頭の中で、英文の内容が「わかった」状態と「わからない」状態が非常に不明瞭であることが観察される。つまり、理論的解説の不足によって、英文を読んでも、わかったような、わからないような状態が常態化しているのである。このような状態が続けば、知性の本来の流れが混乱をきたすのは避けられない。構造分析メソッドにおける徹底した文法の理論的解説は、学生に、「わからない」状態と「わかった」状態を明確に区別する経験を繰り返させることによって、知性の本来の働きに目覚めさせ、どのような学習が知性の流れにかかったものかということを学生自らが識別する基礎を築くことにつながるのである。

B-1 [消化プロセス 1]：そのルールに基づいて書かれている文の構造の分析

(2) は (1) の理解を前提として、その理解を学生の知性が自らのものとして消化し、同化するプロセスの第一段階である。水泳に例えるならば、(1) [提示プロセス] は「平泳ぎの泳ぎ方を教室で解説を受けること」に似ている。(1) だけでは実際に平泳ぎができるようにはならないことは明白である。実際に泳げるようになるためには、知性が理解した身体を働かせる仕組みを実際の水の中で繰り返し練習し、さほど大きな困難を伴わずとも、学んだとおりに動くことができるよう身体を訓練する必要がある。それと同じように、英語学習の基礎に関しても、提示プロセスだけではなく、消化プロセスが重要になってくる。実際、本学の学生たちの過去の英語学習に関するアンケートの中

に、文法は「教えられた」が「身についていない」、といった感想がある。これは、文法の提示プロセスはおこなわれたものの、消化のプロセスの指導が少なかった結果起こってくるものである。

これまでの文法書や、文法練習用テキストはこの訓練を目指して編まれてきてはいる。しかし、実際には、提示された文法解説を消化するための手引きが問題なしとしないと言わざるを得ない。ここで、これまでに存在した文法解説書の中に含まれる練習問題や、文法練習用テキストに取り入れられてきた消化プロセスとしての練習問題と構造分析メソッドのそれが学習者の理論消化にどのような差を生むかについて説明してみよう。

B-1-(1): 受動的な部分訓練と能動的全体訓練

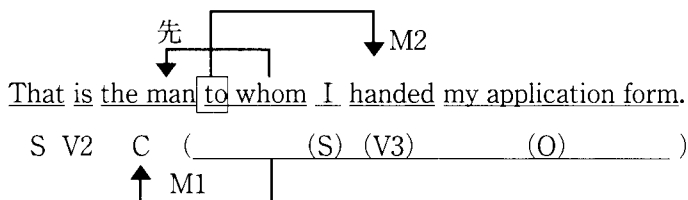
a.

次の各文中の () 内に適当な関係代名詞を入れよ。

That is the man to () I handed my application form.

b.

次の文を構造分析せよ。



a. は従来の文法参考書の問題文⁹⁾、b. は同じ文の構造分析を問う問題と構造分析メソッドの実際の分析記入例である。a. の場合に要求される作業は () という一つの部分に、適当な関係詞を記入することだけである。一方、b. の場合、関係詞だけでなく、一つの関係詞の文全体に対する関係性を分析することが要求される。従って、b. の問いに答えるためには、一つの関係詞という「部分」についての理解だけでなく、その「部分」の「全体」に対する関係性を理解することが必要になってくる。構造分析メソッドにお

9 「チャート式 基礎と研究新英語」(数研出版) p. 197

いて学習者は、関係詞という「部分」についての理解を確実にするだけでなく、絶えず、「部分」と「全体」の相互関係を把握しつつ文の全体構造の仕組みを解説する作業を繰り返すことによって理論の消化を重ねて促されることになるのである。

理論の理解を前提とする「構造分析メソッド」という訓練は、従来の文法問題に慣れ親しんできた学生の多くにとって苦痛を伴うもののようである。先ず第一に、それまで、知性の「理解する」という行為を中心においた英語学習経験が少ない場合、理論を理解しようとする行為自体が大変苦痛を伴う作業となる。なぜならば、知性は本来、データを得た時点から、そのデータの中に隠されている意味を把握しようと知性を働かせる。しかし、語学訓練とは知性の働きを伴わないものであるという学習経験を続けると、文法理解に知性を働かせることは、全く新たな次元での学習を意味することになるからである。その新たな学習がもたらす痛みは、ちょうど、ほとんど使用したことのない筋肉を動かそうとする際に伴う痛みと似たものとなる。しかし、訓練を継続することによって、知性は本来の働きを取り戻し、学生たちは本来的に知性を働かせる語学学習の醍醐味を味わうことが可能になる。

B-2 [消化プロセス 2]：そのルールに基づいた英文の作成

ルールに基づいた英文の作成は(2)に述べた構造分析メソッドの消化プロセスの第2ステップである。(2)の構造分析が英文の構造を分析するのであれば、英作文は日本人の構造分析である。日本人学生にとって、日本語は生まれつき、自然に習得した第1言語である。第1言語は日本語に限らず、その習得過程において文法を「理論的に」理解する機会は必ずしも必要とならない。したがって、習得する過程において文法理解は起こるものの、理解した文法を言語を用いて理論的に表現し、また、される機会のごく限られている。この点、構造分析メソッドと、それを前提とした英作文は同じ内容の命題を、一つの言語構造からもう一つの言語構造へ置き換える「構造置換」の訓練である¹⁰。構造の置換である限り、言語構造についての理解は置換する側の言語と置換される言語の両方が必要とされる。構造分析を前提とした英作文訓練にとまどいを見せる学生は、

10 日本語と英語でまったく異なった構造に置きなおされなければ表現できない文については、単純置換の訓練の後に取り扱っている。

必要であるのは英語の構造分析だけでなく、日本語の構造分析であることを納得することが困難なケースが多い。しかし、英語による作文が、ひとつの命題の単語と構造置換である点がいったん理解されると、英作文能力は飛躍的に進歩し始める¹¹。

2. 構造分析メソッドは Grammar, Reading, Writing の基礎から応用までの統合メソッド

従来の文法練習と「構造分析メソッド」の違いの次のひとつは、従来の文法練習が、対象の文法項目そのものの練習をめざしはするが、その練習対象はそこで取り扱う文法項目に限られてくるという点である。それに対して、構造分析メソッドは、訓練対象の文法項目を含んではいるが、同時に他の文法項目と様々なレベルでの修飾部を伴う実際の文の講読訓練を同時に行うものであるという点である。

<従来の文法書>

a	This book is interesting. S V2 C
---	--

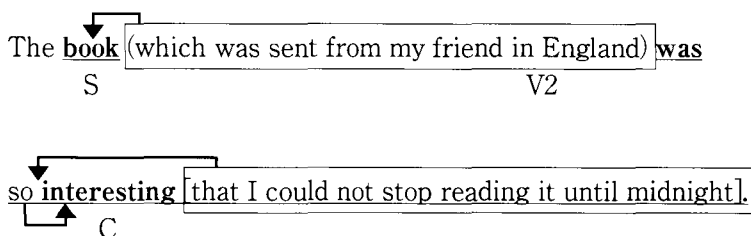
<構造分析メソッド>

b	The book which was sent from my friend in England was so interesting that I could not stop reading it until midnight.
---	---

bはその基本構造においてaと全く同じである。aは第2文型の基本文、bは第2文型の基本文の各要素に幾種類かの修飾部が組み合わさっている。aは何ら修飾部を持たない基本形であるから、第2文型の基本を理解している限りにおいて、これを構造分析することは難しいことではない。しかし、bは文の各基本構造の部分に修飾部が付属しているために、この文において、どの部分からどの部分までが、例えば、「主部」にあたるのかを見極めるには、どの修飾部がどの基本構造に付随しているかという分析を同時に行わなければならない。従って、bにおいては、動詞が第2文型の基本文の成り立ちだけでなく、同時に、以下の(1)～(3)について理解が必要となる。

11 B-3 [消化プロセス 3]: 文献講読訓練については後述

- 1) The book which was sent from my friend in England において which ~ in England は the book を修飾している形容詞節である。
- 2) that I could not stop reading it until midnight は so を修飾する副詞節であり、さらに so は直後の interesting を修飾している副詞である。
- 3) 従って、b の文は The book which was sent from my friend in England が主部 (S)、was が述語動詞 (V)、so interesting that I could not stop reading it until midnight が was の補語部 (C) となる。

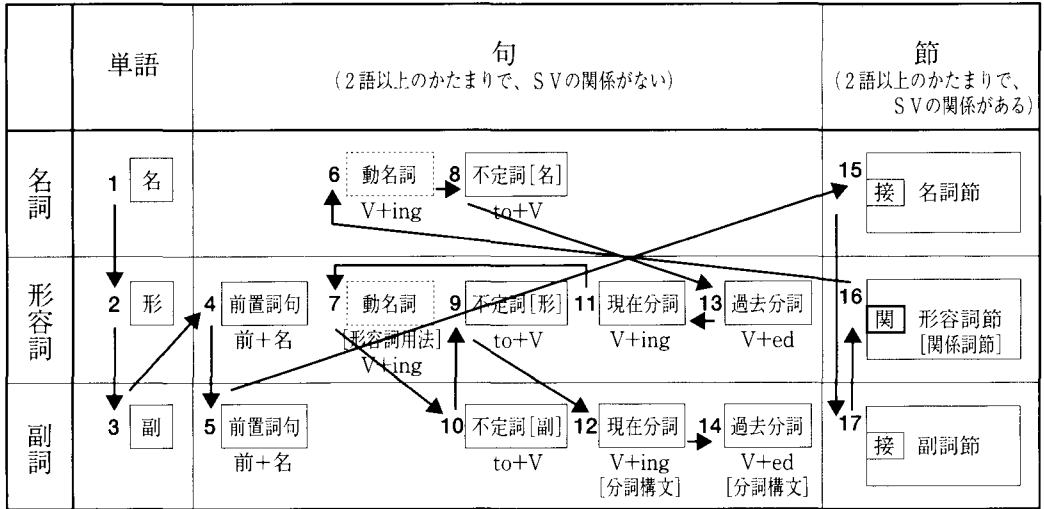


3. 構造分析メソッドから見た文法事項の重要度の違い

構造分析メソッドは基本構造から始まり、修飾部が増えていくことによって構造が複雑になっていく過程を簡単な部分から複雑な部分へ順序立ててたどっている。(図1 参照) その場合、文法の項目の重要性、説明の順序は従来の文法書におけるそれとはかなり性質が異なってくる。従来の文法書における文法項目の取り上げ方、それらの並びと構造分析訓練の文法説明の順序を比較してみよう。(図2 参照)

【図1】品詞別 ブロックの種類

→は「構造分析メソッド」における説明の順番



【図2】文法説明項目と説明順序の比較

従来の文法参考書(例)

「チャート式 基礎と研究 新英語」
(数研出版)

大学生用文法テキスト(例)

A New Approach to College English
(南雲堂)

構造分析メソッド

Why Basics? (5th Revised Edition)

1	文の要素と種類	
2	品詞と句・節	
3	名詞	×
4	代名詞	×
5	冠詞	×
6	形容詞	
7	副詞	
8	疑問詞	×
9	比較	
10	関係詞	
11	動詞の語形変化	
12	動詞の時制	
13	助動詞	×
14	動詞の態	
15	仮定法	
16	不定詞	
17	分詞	
18	動名詞	
19	時制の一致と話法	
20	前置詞	×
21	接続詞	×
22	文の変換	
23	特殊構文	

1	文の種類	
2	動詞の種類と文型	
3	動詞(時制)	
4	助動詞	×
5	能動態と受動態	
6	名詞	×
7	冠詞と数詞	×
8	代名詞	×
9	接続詞	×
10	前置詞	
11	形容詞・副詞	
12	比較	
13	不定詞	
14	分詞	
15	動名詞	
16	関係詞	
17	仮定法	
18	時制の一致・話法	

1	文の要素と品詞	
2	基本5文型	
3	形容詞	
4	副詞	
5	前置詞句(形容詞句)	
6	前置詞句(副詞句)	
7	動詞の活用	
8	名詞節	
9	IT構文(1)	
10	副詞節	
11	形容詞節(関係代名詞)	
12	形容詞節(関係形容詞・関係副詞)	
13	動名詞	
14	不定詞(名詞用法)	
15	IT構文(2)	
16	強調構文	
17	疑問詞で始まる名詞節	
18	受動態と過去分詞	
19	進行形と現在分詞	
20	分詞の形容詞用法	
21	不定詞(副詞用法)	
22	不定詞(形容詞用法)	
23	比較級	
24	分詞の副詞用法(分詞構文)	
25	仮定法	

→ : 説明順序の位置が大きく異なる文法項目の位置比較

× : 構造分析メソッドにおいては、独立した項目としては扱わない。

構造分析メソッドの文法説明項目と説明の順序は、全体が以下のような条件のもとに組み立てられている。

- (1) 「単語」の種類ではなく、その単語を含んだ「まとまり」の種類の説明
- (2) 基本構造 → 修飾部
- (3) 小さな修飾部 → 大きな修飾部 (単語 → 節)
- (4) 単純な修飾部 → 複雑な修飾部 (ひとつの単語、部分が「1つ」の役割 → 「2つ」の役割)
- (5) 類似したもの、関連したものを連続させる
- (6) 理解が容易 → 理解が困難

例えば、従来の文法書においては「前置詞」という単独の品詞の働きとその種類を説明し、前置詞を含む「まとまり」はその説明の中の一部として取り扱われていることが多い。しかし、構造分析メソッドは前置詞を単独で取り扱うのではなく、「前置詞句」という前置詞を含む語のまとまりに説明の中心をおいている。「名詞節」は従来の文法書では「句と節」、「接続詞」に分離して説明されているが、構造分析メソッドでは「名詞節」という一つのまとまりとして説明されている。

構造分析メソッドは英文を文の基本構造（「骨格」）と基本構造の修飾部（「肉」）に区別する。従って、文法の説明は基本構造（基本）を出発点として、残りの部分は修飾部の様々な種類（修飾）と動詞の変化（動詞）に区別される。修飾部は「形容詞系」修飾部と「副詞系」修飾部に分けられ、単純な修飾部から複雑な修飾部へと説明が発展していく。従来の文法書では名詞の種類、冠詞、動詞の時制、助動詞などに多くの説明がほどこされてきたが、構造分析メソッドにおいては名詞（単語）の種類、冠詞、は一つの項目として取り上げられることはない。なぜならば、いくつかの異なる性質の語が組み合わせられて一つの名詞と見なされる「名詞句」、「名詞節」の理解の方が単語のレベルにおける名詞の種類や、冠詞の有無を理解することよりも先決すべき問題だからである。

従来の文法書では、3種類（名詞用法、形容詞用法、副詞用法）の不定詞はひとつの項目の元に一括して取り扱われているが、構造分析メソッドでは上の条件のもとにそれぞれの不定詞の理解の難易度別に分離して（14、21、22）取り扱われている。

さらに、動名詞と不定詞の名詞用法、副詞節と名詞節は、それぞれの構造上の特徴が大変よく類似している。また、名詞節、不定詞の名詞用法とIT構文はそれぞれが連続して学習されることによって理解が容易になる項目であるため、連続して取り扱われている。これは、たとえば、ジグソーパズルにおいて、ひとつのピースの位置が見出されたならば、そのピースに連続しているピースを探すことが、完成への早道になるのことに似ている。この点、従来の文法の教科書はひとつひとつのピースをそれぞれの「連続性」という観点から編まれているものが少ない。

一言でいえば、構造分析メソッドの文法説明は徹頭徹尾、学習者の知性の発達のプロセスに沿って、学習者の理解をいかにスムーズに発達させることができるか、また、いかに体系的にひとつの全体として完成させることができるかを鍵として組み立てられている。なぜ、それらの点が鍵になるかという点は、ジグソーパズルが容易な部分から始められて、関連した部分を発展させることによって難しい部分へと進み、また、全体が完成してはじめてその目的が果たせるということと類似していると言える。

4. 構造分析メソッドと英和辞書の成り立ちの理解

構造分析メソッドを始める際、学生たちが取り組まなければならない付随問題は英和辞書の引き方(使用方法)である。辞書を引く際に多くの学生が、そもそも、英和辞典がどのように成り立っているかを理解していない。しかし、この点についての理解が得られれば、英和辞書が構造分析訓練のためにどれほど役に立つ道具であるかということがわかってくる¹²。

(1) ひとつの単語が多くの品詞

英語の大きな特徴の一つは、一つの単語が一つの品詞として使用されることが少ない、

12 辞書の使用方法に注意を払うという点で、*New Horizon 2* (東京書籍)に掲載されている"A Funny Job" (p. 68-73) という物語は、ひとつの単語が異なる意味を持つことによって起こる勘違いを題材として、辞書を引く際の注意を促すものである。しかし、この物語で取り扱われている「違い」は、同一の品詞の中で複数の意味を持つ単語の意味のとり違いであって、異なる品詞をもつ語の品詞のとり間違いではない。文法理解にとってより重要であり、それゆえに、辞書を引く際に注意を促すべき点は、同一品詞の中のいくつかの意味の違いよりも、同じ単語が品詞が異なるゆえに起こる意味の違いのほうである。

という点である。日本語において、「類似」という単語は、名詞以外に使用されることはない。「類似」を動詞として使用したければ「類似する」など、名詞を動詞化する語句を付け加えなければならない。しかし、英語は一つの単語が異なったいくつもの品詞として使用されうる。そして、一つの単語が一つの文において、どの品詞として使用されているかということは、全て、その単語と他の単語との構造上の「位置」によって決定されてくる。そして、使用頻度の高い語であればあるほど、より多くの品詞として登場する。従って、英和辞書は一つの単語が様々な品詞として説明されており、その特徴を理解せずしては利用する価値が半減してしまう。ところが、このような英語の特徴が説明されることがないために、例えば、like という単語の意味が不明な際に、多くの学生は、like という単語のすぐ下に書かれている日本語相当語句だけを読み、その意味を文中の like の下書き入れ、その他の意味不明の語についても同様に当てずっぽうな品詞の訳を記入し、それぞれの単語の下に記入した日本語の単語を想像で組み合わせて文の意味をこじつけるのである。

このような辞書の引き方から脱却させるために、構造分析メソッドの最初の授業において以下のような設問を設定している。

問. 以下の文における **like** の品詞を答えなさい。

1. I **like** this book.
2. She looks **like** her mother.
3. I cannot do it **like** you do.
4. We shall never see his **like** again.

これらの文は同じ "like" という単語が、構造上の位置によって、全て品詞と意味が異なることを示す例である。それぞれの文における like の品詞は全て、その単語と前後の語の構造関係によって決定されてくるため、それぞれの文の構造分析ができない限り、その文における like の意味を特定することはできない。従って、この設問に答えるためには、それぞれの文の構造分析をし、その結果として、like のその文における品詞が類

において主要動詞と考えられるものは文型が多様である。例えば、make という単語は動詞として使用される場合、第1、2、3、4、5文型と全ての文型を網羅している。そして、ひとつの文においてどの文型の動詞として使用されているかということは全て、文の他の語との構造上の関係で決定されてくる。文型が決定するプロセスは、すでに述べたように、特定の文における単語の品詞の確定のプロセスと同じである。例えば、

I made ().

で始まる文を想定した場合、I が主語、made が動詞であることは容易に識別が可能であるが、made が果たして何文型の動詞として使用されているかは、() にどのような種類の品詞が続くかによって決定されてくる。ところが、多くの学生が陥りがちな誤りは、() にどのような種類の語が続くかを見ずして、make の文型を決定し、(多くの場合、第3文型として)「作る」という訳語を単語の下に記入してしまう。

a. I made a dress.
S V3 O

b. I made my brother open the window.
S V5 O C

a. の例は、made の後に続く語が名詞であることから、made は第3文型の動詞であることが理解されるが、b. の例は I made の部分は同じであっても、その後に、名詞と、さらに、その名詞と意味上の「主―述」関係にある原型不定詞が続いていることを分析すれば、made は第5文型の動詞であることがわかり、第5文型の made の意味「～に～させる」という意味が特定され、その結果、この文は「私は弟に窓を開けさせた」という内容であることが理解されてくる。しかし、「my brother」と「open the window」の相互関係、さらにそれらの made との関係を分析せずして made を第3文型として決定し、第3文型の意味の一つである「作る」という意味をこじつけようとするれば、「私は弟を窓を開けるために作った」というような誤訳が生じることとなる。

(3) 動詞文型分析と辞書の種類

現在日本には様々な英和辞書が存在するが、以上の点についての理解を助けるという観点から見れば、動詞の文型分析の訓練のために有効な辞書は限られてくる。一般に「(英和) 中辞典」と呼ばれるものの中には、動詞の解説に関して、次の7種類に分けられる。

	動詞の文型に関する説明表記の特徴	第5文型の表示の仕方 (例: make の第5文型)
1 ¹³	「自動詞」と「他動詞」の区別	(他)
2 ¹⁴	「自」「他」の区別と動詞以後に続く単語の並び	[他] + A B
3 ¹⁵	「自」「他」の区別と動詞以後に続く品詞の記号	[他] + [名][形]
4 ¹⁶	「自」「他」の区別と動詞以後に続く文構造要素の記号	[他]+(O)(C) / +[目][補]
5 ¹⁷	文型番号と動詞以後に続く単語の並び	文型5 + A B
6 ¹⁸	文型番号と動詞以後に続く品詞の記号	文型5 + [名][形]
7 ¹⁹	文型番号と動詞以後に続く構造上の要素	文型5 +(O)(C)/+[目][補]

これらの種類は、1～7の順番で、番号が大きくなるほど、文法を学ぶ過程で使用する学習者に対して親切的(learners' friendly)辞書であるといえる。7番に属する辞書は、読者が辞書を引くことによって、文中の動詞の文型を識別する助けとなる説明を可能な限り盛り込んである辞書である。逆に、1番に属する辞書は、文法の基礎(特に、動詞の文型の識別)をすでに理解している読者を前提として作られたものであり、2, 3, 4は記号さえ見れば、文型の識別ができるようになっている読者が対象となっている。従って、もし誤って、1～4に属する辞書を文型の識別の学習過程にある学生が使用した場合には、使用する際に少なからざる困難が伴うことになる。

しかし、本学に入学してくる学生が中学、高校時代に購入し、現在使用している辞書

13 三省堂「Crown」

14 学研「Anchor」

15 福武書店「Proceed」

16 研究社「Light House」、研究社「New Collegiate」、小学館「Learner's Progressive」、大修館「Fresh Genius」、[Genius]

17 三省堂「New Global」、三省堂「New Century」

18 小学館「Progressive」

19 旺文社「New Sunrise」、[Sunrise Quest]、小学館「Bright」

の多くは1～4であり、辞書の使用が本来果たすべき文法理解の助けになっていないこと、あるいは、それ以前に、文法理解の助けとして使用するすべを教えられずに使用してきているのが現状である。

(4) 「なるべく辞書を使用しないように」という指導の誤り

学生たちへのアンケートから浮かび上がってくる過去の英語学習の様子の中で驚くべきことの一つは、英和辞書に関して、「英語で書かれた長文を読む際には、なるべく辞書に頼らずに、前後関係で単語の意味を把握しなさい」という指導を受けている学生が少なからず存在する点である。このような指導を何年にもわたって受けていれば、学生たちが辞書を使用することに対して罪悪感、劣等感を抱くようになっていても不思議ではない。しかし、英和辞書を使用せずに英語で書かれた長文を読みこなすことができるためには、文法の理解、その理解に基づいた文の読解訓練、一定の基礎単語力という3つの基礎が前提となる。そして、それらの基礎を固めるまでは、何千、何万回という頻度で頻繁に辞書を使用する必要がある。「英和辞書に頼らずに、意味が不明の単語の意味を類推できる」ことは、「辞書が擦り切れるまで」という表現が誇張でないほどに辞書を使用した後にはじめて可能になることである。それにもかかわらず、それらの基礎を身に付ける訓練の途中にある学生がこのような指導を受けることは、訓練の途中で必要不可欠な道具を取り上げられることに等しいと考えざるを得ない。

以上のような理由から、構造分析メソッドは、メソッドの始まりに、上に述べたような辞書の成り立ちと、辞書を使用することの意味、必要性について解説を行っている。そして、この解説によって多くの学生は英和辞書と「新たに」出会うという体験をするのである。

5. 構造分析メソッドが最も力を発揮する複文の解説

構造分析メソッドが力を最も発揮するのは複文の理解についてである。複文とは、一つの文の中に「主部－述部」の組み合わせが二組以上登場する文である。「主部－述部」の組み合わせが二組以上登場する文としては「重文」があるが、「重文」の場合、それぞれの「主部－述部」の組み合わせが構造上絡み合って存在することはない。

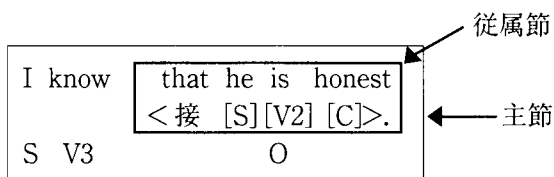
He is honest and I know it.

この文(重文)において、He is honest という一つの「主部-述部」と I know it という「主部-述部」は構造上全く独立しており、二つの独立した「主部-述部」が並んでいるにすぎない。

しかし、複文は

I know that he is honest.

という例文に見られるように、he is honest という従属節の「主部-述部」(下図の二重線の□内)はそれ全体が、know という V 3 の目的部として、I know という主節(一重線の□内)の「主部-述部」の一部に組み入れられている。従って、この文の構造分析を行う場合、学生は、二つの「主部-述部」の組み合わせだけでなく、その二つの組み合わせの「相互関係」を把握しなければならない。構造分析メソッドでは、それぞれの「主部-述部」関係を混乱させずに、二種類の「主部-述部」の関係を明らかにするために、それぞれの「主部-述部」に独立した記号と括弧を使用することになっている。独立した記号と括弧を使用することによって、is が I を主語とする動詞であるというような混乱を防ぐことができる。



S-V の組み合わせのまとまりを示すために独立した記号を使用することは、単純な複文においてはその重要さが実感されにくいのであるが、以下のような S-V の組み合わせが何重にも組合わさった複文においては、独立記号と括弧がいかに全体の意味を把握を助けるかが明らかになってくる。

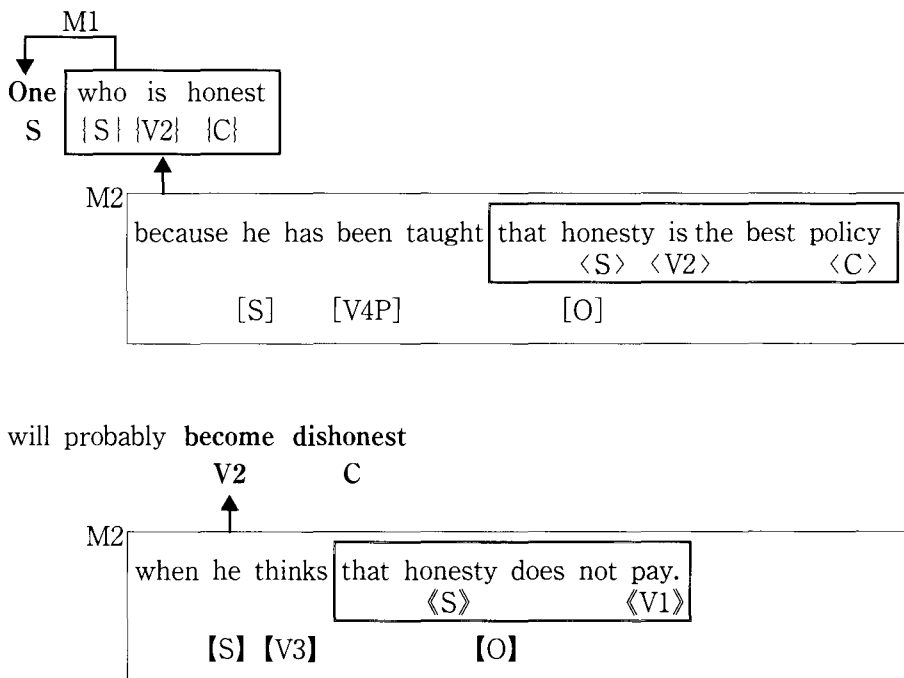
One who is honest because he has been taught that honesty is the best policy will probably become dishonest when he thinks that honesty does not pay.

この文は主節に5つの従属節が組み合わさっている文である。文の構造上の要素記号(S,V,O,C)で上の文を置き換えてみると、

S S V2 C because S V4P that S V2 C V2 C when S V3 that S V1.

となる。しかし、このままの状態では、太字、下線をほどこしたS-V 2-Cが主節であることを識別することは簡単ではない。この文の内容を正しく理解するためには、5つのS-Vの組み合わせの「それぞれ」を正確に把握し、それぞれのS-Vの組み合わせ同士の「相互関連」を把握しなければならない。(図3)はこの文の主節S-Vと従属節S-Vのそれぞれと相互関係を図式化したものである。

【図3】



この図から四角を取り払っても、独立記号を残すことによって、主節と従属節の相互関係はある程度混乱なく把握することが可能になる。

S { |S| |V2| |C| [because [S] [V4P] [O] = <that <S> <V2> <C>] } V2
C [when [S] [V3] [O] = <S> <V 1>]

以上のように、構造分析メソッドとは、文の「基礎構造」と基礎構造を組み立てる要素に付加される「修飾部分」を分析理解することによって、複雑な文の内容を正確に把握する際に最もその力を発揮する方法であることがお分かりいただけるだろうか。

6. 習得した積み木を重ねる「自力」講読訓練

構造分析メソッドは文法を基本文において説明するだけでなく、基本構造に修飾部が合わさった文の構造分析訓練を行うのであるが、それに加えて、文法項目の理解という積み木を手に入れ次第、それまでに得た積み木のみでできている文献を講読するというReadingの作業が加わってくる²⁰。

英文法のそれぞれのルールを理解するためには、他の文法要素をできるだけ省いた単純な文が使用される点に関しては、構造分析メソッドは従来の文法教育と異なっていない。しかし、従来の文法教育は、文法解説のための基本文を理解した時点で、その役割をいったん終了してしまい、「文法」と「英文講読」の授業の間に体系的な関連が存在しにくいという問題がある。それに対して、構造分析メソッドは、その文法項目が使用されている文例を含む実際の文の講読を、文法理解訓練の一環としてそのプロセスに統合している。その統合を可能にするためには、文法理解に連続して行われる講読のための文献は、それまでに習得した文法項目のみで成り立っている文でなければならない。例えば、基本文形、形容詞、副詞、と前置詞句（形容詞用法、副詞用法）という積み木を手に入れた時点で、その積み木だけで出来上がっている文献を講読するのである。

一般に大学生用のReading用のテキストは、難易度の差こそあれ、全ての文法事項を理解しているという前提条件で書かれているものが多い。あるいは、全ての文法項目と

20 構造分析メソッド、B-3（消化のプロセス3）

いわずとも、未だ学習していない文法事項を含むものが多い。これは、大学生用のテキストばかりではなく、中学生用の英語の教科書にもすでに見られることである。例えば、現在使用されている中学校英語のひとつのテキスト²¹は関係代名詞という概念を説明する以前に、以下のような、関係代名詞が省略されている文を含んでいる。

Oh, they're the group I love the most.

この文を学生に理解させるにあたって、教師は、関係詞という概念を説明することなく、その概念の理解を前提として可能となる関係詞の省略された文の成り立ちを説明しなければならない。大学生用の講読テキストとなれば、当然、全ての文法事項を理解していることを前提として書かれているものがほとんどであるから、文法の履修過程にある学習者がそのようなテキストを使用すれば、一段落を講読する過程で、未修得の文法事項が登場するたびに講読訓練は立ち止まってしまい、それらの文法項目の説明を教師から受けなければ進めないという事態を招く。そうなれば、講読の授業は文法の授業と化し、教師は、学習者が未習得の文法項目を、それらが登場する順に、系統だてることなく説明するか、あるいは、必要な文法説明を省略して文の内容理解が不十分なまま進めてしまう他とる道はなくなってくる。その結果として、学習者は、文献講読は「あいまいな」もの、教師による解説なくしては不可能であるという印象を抱くものが増えることになるのである。この点、構造分析メソッドの一部としての文献講読は、文法説明順に従って、いくつかの文法項目の理解のステップを経るたびに、それまでの文法項目のみで成り立っている文章——例えば、文の要素と基本構造、前置詞句を説明した時点で、これらの要素のみで成り立つ文章——を選んで、講読させるものである。この講読訓練によって、学習者は、文法理解が、実際の文章の講読作業と密接に関連していることを理解し、それまでのルールが理解できていれば、その理解を武器として、教師の助けなしに、自らの力で、どのような文献をもいちおう読みこなせるという経験を重ねることができるのである。この意味で、構造分析メソッドは、高校、大学受験のために学習はするが、従来の「実際の文献の講読」とは切り離された「文法」理解ではなく、「講

21 “New Horizon 3 ”（東京書籍、平成4年）p.45.

読」と統合された「文法」理解を目指すことによって、「無味乾燥」の文法学習という印象を「実践英語の基礎として欠かすことのできない基礎」学習であるという理解に転換する効果をもたらすことができるのである。

7. 構造分析メソッドは連続した論理的思考の訓練

構造分析メソッドに基づく学習は英語理解の基礎訓練であるばかりでなく、学習者の論理的思考の訓練となる。言語は一定の論理(logic)をもって組み立てられている。英文法はその論理の基本を説明するものであるが、構造分析メソッドは、基本だけでなく、その基本の上に組み立てられた応用文のlogicをも解説する訓練である。従って、学習者は構造分析メソッドのA～B-3のプロセスを、最低週2回の授業と、そのための自主学習において、繰り返したることによって、英語という語学の学習と同時に、論理的思考訓練を積み重ねることが可能となる。そして、論理的思考訓練を重ねることは中学、高校はもちろんのこと、大学における教育をより充実したものとさせるために欠くことができない基礎となる。先に述べたように、現在の中学、高校の英語教育は、その接続と体系的理論説明の不十分さを考えると、学習者の論理的思考力を高める助けになっているとは言いがたいものがある。すでに述べたように、本学に入学する学生の多くが英語学習とは「暗記するもの」「教師の翻訳を書き写すもの」であり、「(全体像のつかめない)わけのわからないもの」、一言で言えば、「理解する行為」とは無関係なものである、といった印象を持っている。構造分析メソッドは、このような学生たちに対して、言語の習得はその言語の成り立つ理論を「理解すること」が第一であり、「理解」があって初めて、その他の言語習得の要素を積み上げることが可能になること、また、「理解」を積み重ねる経験は自らの知性を育てるプロセスそのものであること、生涯にわたるすべての学習は「理解力」を培われた知性があるからこそ可能となる、ということを訓練の経験を通じて知らしめることを可能とするのである。

8. 知性の回復から自信の回復へ：おわりに

構造分析メソッドを使用して本学の英語科の一年生を指導して7年が経つ。この間、このメソッドで学習した学生たちにどのような変化が起こったかといえば、第一に、英文法というジグソーパズルがばらばら、あるいは、ピースが全てそろっていない状態に

あった彼女たちのほとんどが、半年で、平易な英文であれば、「辞書さえあれば、教師なしに、読みこなすことができる」「書くことができる」力を身に付けることが可能になった。それは、このメソッドが英語学習の基礎訓練として一定の効果があることを意味しているということを言うことが許される結果ではなかろうかと考えるものである。しかし、それ以上に、注意を喚起したいことは、このメソッドに参加することによって起こる、学生個人個人の知性の働きの回復と、それに伴う自己の知性への自信の回復である。中学、高校を通じて、「なぜ、(英語が)できるようにならないのだろう」と悩み、やむをえないその結果として、その原因を自らの能力不足にあるのではないかと考える傾向が多い学生たちにとって、このメソッドに一年間参加することによって発見するのは、原因は自分の能力の問題ではない、学習の仕方の問題であったということ。そして、学習の仕方によって、自分の知性は啓かれ、啓かれた知性はそれまで不可能としていた様々な世界へ踏み出すことを可能とするということである。このメソッドに基づく訓練は容易なものではない。学生の中には、その困難に耐え得ずに脱落するものもいる。しかしながら、それに参加した多くの学生にとって、この困難の克服はそれまでの年月において失われがちであった、自らの知性と自分という人間への自信の回復の経験となっているようである。このメソッドを今後さらに発展させ、英語学習の方法としてだけでなく、学習そのものの基礎訓練の一方法として提示することができればと願うものである。